

*Revista Latinoamericana de Psicología*  
2007, volumen 39, N° 3, 579-592

## VALORES EN PROFESORES Y PARTICIPACIÓN DE LOS APODERADOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

GRACIA NAVARRO-SALDAÑA<sup>1</sup>, CRISTHIAN PÉREZ-VILLALOBOS,  
ANGÉLICA GONZÁLEZ-CID, OLGA MORA-MARDONES

y

JORGE JIMÉNEZ-ESPINOZA  
*Universidad de Concepción, Chile*

### ABSTRACT

In order to describe values of teachers and their relation with parents' perception about how much teachers facilitate their involvement in the teaching – learning process of children, 32 primary school teachers and 628 parents were surveyed. The Schwartz Value Survey was used with teachers, and a survey on perception about teachers was applied to parents. Significant differences in the parents' perception were found related with six motivational values (hedonism, power, benevolence, tradition, universalism and security). Outcomes suggest the influence of traditional practices, responsibility distribution and expected and effective teacher-parent relation types in the parent's involvement facilitation.

*Key words:* Teaching-learning process, parent's involvement, values.

---

<sup>1</sup> Correspondencia: GRACIA NAVARRO, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. Correo electrónico: [gnavarro@udec.cl](mailto:gnavarro@udec.cl)

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir los valores presentes en profesores de enseñanza básica, y su relación con el grado en que los padres perciben a estos docentes como facilitadores de la participación parental en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos. Para esto se aplicó el Schwartz Value Survey a 32 profesores, y una encuesta de percepción del profesor a 628 apoderados. Los resultados mostraron diferencias significativas según la jerarquía de valor del profesor en 6 tipos motivacionales de valor (hedonismo, poder, tradición, benevolencia, universalismo y seguridad). Lo anterior sugeriría la influencia de las prácticas tradicionales, la distribución de responsabilidad y el tipo de relación profesor-apoderado establecido y esperado sobre la facilitación de la participación parental.

*Palabras clave:* Proceso enseñanza-aprendizaje, participación de los padres, valores.

## INTRODUCCIÓN

*La educación como recurso estratégico en un mundo globalizado*

La educación es tanto reflejo como transmisor de la cultura de una sociedad (Hinojosa, 2004), lo que la convierte en el componente central dentro del proceso de construcción sociocultural de un país (Navarro, 2002). Sin embargo, el complejo escenario mundial actual le plantea nuevos retos asociados a los procesos de globalización que han impactado los sistemas económicos, sociales, culturales y políticos (Mella, 2003), repercutiendo en el comportamiento de la población, al disminuir la calidad y cantidad de tiempo de interacción entre sus miembros y al postergar las relaciones de afecto, solidaridad y cooperación (Alarcón, Araya, Fuentealba, Müller & Retamal, 2002). De esta forma, el sistema educativo se vuelve una herramienta para desarrollar el capital humano y por ende al país (Jiménez, 2002), pero también una instancia para practicar y promover valores democráticos que permitan mantener la cohesión social y pautas de interacción caracterizadas por el respeto y la tolerancia.

Este cambio en la sociedad, que ocurre paralelamente a la aceleración en los procesos de

generación y difusión de información (Hinojosa, 2004), explican la inadecuación de los modelos educativos de principios de siglo y la necesidad de los países de invertir enormes cantidades de recursos para reformar sus sistemas educativos a partir de la década de los '90 (Fernández, 2003).

En el caso de la Reforma Educacional en Chile, el gobierno estableció en 1990 dos objetivos centrales, mejorar la calidad y la equidad de la educación, a lo cual se agregó, en 1995, un tercer objetivo, la modernización de la educación, para modificar la estructura y función del aparato educacional (Navarro, 2002).

Sin embargo, pese a los enormes avances en cobertura y modernización de infraestructura y modelos educativos del país, el reto que persiste es lograr un proceso educativo de calidad, entendiéndose este como el logro de aprendizajes significativos y pertinentes en cuanto a destrezas culturales básicas, capacidades y habilidades cognitivas, creando la posibilidad de crecimiento personal, intelectual, emocional y social, a través de aspectos formativos, orientadores y tutoriales (García, 2002; Monti, Riquelme & Toloza, 2004).

Ya la experiencia internacional ha demostrado que mejorar la calidad de la educación no es simplemente cuestión de aumentar los recursos,

sino que requiere además de cambios en el uso de esos recursos, específicamente en el área de gestión escolar y competencia docente (Bellei, 2004). De esta forma, la pregunta central de los Estados en su búsqueda de mejorar la educación que entregan deja de ser ¿cuánto más se debe invertir?, y se convierte en: ¿dónde debemos invertir?

Una de las propuestas más relevantes al respecto es el modelo de las escuelas efectivas que busca generar una taxonomía de rasgos asociados a la calidad, a partir de la identificación de las características que son comunes en aquellas escuelas que obtienen buenos aprendizajes pese a contar con escasos recursos tanto institucionales como de la comunidad en que se insertan (Jiménez, 2002), en otras palabras, calidad eficiente. Haciendo uso de este modelo, Jiménez (2002) destaca siete características comunes de las escuelas efectivas: visión compartida, liderazgo motivador orientado a la excelencia pero preocupado de las personas, altos estándares de exigencia, formación de ciudadanos responsables con la sociedad, compromiso con la evidencia, instancias de perfeccionamiento significativas para el profesorado y la participación conjunta en el proceso formativo de la familia y la escuela.

Este último aspecto, la participación de los actores de la comunidad en el proceso educativo, y en especial la participación de los padres, ha acumulado un consenso considerable sobre su capacidad como estrategia para mejorar tanto la calidad como la equidad en la educación, mediante procesos colectivos de descentralización de la toma de decisiones y de gestión pedagógica (Jiménez, 2002). En este sentido, se asociaría la calidad con una participación más directa de los actores sociales para generar expectativas de calidad, tanto a nivel de los establecimientos escolares como en la sociedad, teniendo las familias una opinión fundamental y, a la vez, una fuerza de presión específica para producir esas expectativas de calidad tanto en la escuela como en el aula (Rodríguez, 1994).

### *La participación de los padres como respuesta al reto de la calidad*

La participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel micro como macro social, de todos los que intervienen en él: docentes, alumnos y apoderados (Gallardo & Calisto, 2004), presentando objetivos finales claros y conscientes, o metas no conscientes, pero significativos para el sistema social (Navarro, 2002). Según Navarro (2002), la participación no es solamente una representación ni una ideología, sino un fenómeno objetivable y operacionalizable mediante indicadores, compuesto de actividades voluntarias a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en las actividades relacionadas con el proceso educativo.

Existen diferentes posturas respecto a los alcances de la participación, existiendo quienes promueven un rol más activo de las familias en términos de los procesos de aprendizaje de los niños en el hogar o en las escuelas; y quienes promueven la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema (Gubbins, 2001; Navarro, 2002).

Sumado a lo anterior, también se debe tener presente que la participación no es un concepto unitario, ya que contiene dos dimensiones: *el Área o contenido del aprendizaje en que toman parte o participan (académico v/s no académico)*, y *la Institución donde se toma parte o participa (hogar v/s escuela)*, a partir de las que es posible establecer cuatro áreas donde puede darse la participación: *En el hogar y en el ámbito académico, en el hogar y en ámbito no académico, en la escuela y en el ámbito académico, y en la escuela y en el ámbito no académico* (Alarcón y cols., 2002), existiendo diversas percepciones en relación a la pertinencia de la inclusión parental en cada una de éstas (Navarro, Avendaño, Contreras, Kusch, Leighton, Navarrete & Sanhueza, 2001; Navarro, González & Recart, 2000).

### *La importancia de la participación de los padres*

La familia fue, desde sus inicios, el primer nexo entre la sociedad y el individuo, y la principal responsable de transmitir la memoria social de la comunidad (Del Valle, 2002). No obstante, con el surgimiento de las entidades educativas formales, este derecho y deber fue delegado a las instituciones educacionales, adquiriendo la familia un rol de colaboradora del trabajo docente. Pese a esos cambios, hoy está claro que los padres juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos, y también se conoce la influencia positiva que su participación tiene sobre la orientación hacia el logro, el autoconcepto académico, la actitud y conducta hacia el colegio (Arancibia, Herrera & Strasser, 1997; Del Valle, 2002; González, 1998; Navarro, 2002) y el desempeño académico, tanto en aspectos específicos, como mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad, mayor eficiencia en las tareas de fin de semana (Navarro, 2002), como en un mejor rendimiento académico en general (Navarro, 2002; Navarro, Vaccari & Canales, 2001).

La participación también puede beneficiar a la familia, pues la participación en la escuela aumenta su autoconfianza, les permite acceder a información sobre estrategias parentales, programas educacionales y acerca del funcionamiento del establecimiento, pueden entregar más apoyo al niño y logran una visión más positiva de los profesores (Navarro, 2002).

También hay beneficios para la escuela y los profesores, ya que mejoran los logros de los estudiantes y los padres apoyan al colegio, asimismo, los docentes se sienten más valorados por los apoderados y se benefician del ambiente familiar del niño, pudiendo contar con los padres ante ciertos problemas de sus hijos (Navarro, 2002).

Y finalmente, permite beneficiar a la sociedad, pues al propiciar una práctica cotidiana de tolerancia y participación, que ayude a los alum-

nos a tener en cuenta el punto de vista de los otros, facilita a todos el asumir su parte de responsabilidad en la sociedad (Fernández & Guerrero, 1996).

### *Aspectos que facilitan o dificultan la participación de los padres*

Considerando su enorme valor para todos los actores involucrados, se han identificado algunos factores que facilitarían la participación de los padres, como estar motivados a informarse sobre sus hijos y su proceso educativo, así como de las instancias para tomar parte (Navarro, 2002); la presencia de un clima escolar abierto y promotor de valores democráticos, de eficiencia y participación (Arón & Milicic, 2000); una cultura escolar que inste a la participación aumentando el nivel educativo de las familias para que se sientan responsables en el proceso de aprendizaje de los hijos (Palacios, Hidalgo & Oliva, 1995), y que a su vez comparta los valores del hogar (Navarro y cols., 2000); una atmósfera social y educacional de la escuela que haga a los padres sentirse bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados (Coppelli, Davidovich, Espina, González, Guerrero, Medina & Salazar, 2003); un liderazgo del director de tipo participativo y que promueva la participación parental; y finalmente la existencia de actividades concretas en las que puedan participar los padres, constituyendo esto último el principal facilitador para su participación (Navarro, Vaccari & Canales, 2001).

Por otro lado, las dificultades para la participación de los padres incluirían la falta de preparación académica de los padres o su preocupación por problemas familiares más apremiantes (según los directores); la infraestructura inadecuada de las escuelas para que la participación se produzca (Navarro, Vaccari & Canales, 2001); y la falta de interés de los padres en las actividades académicas de sus hijos, de coincidencia entre valores familiares y escolares, y de acogida a los padres por parte de la escuela (Navarro y cols., 2000). Navarro (2002) agrega otras posibles dificultades: la formación profesional de los docentes, sus

condiciones de trabajo y su percepción de los padres y apoderados; las expectativas frustradas en padres y profesores, y la autoimagen negativa de los padres en sectores pobres, que los desalienta a tomar parte en la educación de sus hijos.

En este sentido, parece esencial para alcanzar el involucramiento familiar en el proceso educativo, generar estrategias para permitir su participación, considerando los factores antes mencionados. Sin embargo, incluso a través de iniciativas nacionales o institucionales, es muy probable que aquellos que deban articularlas o al menos ejecutarlas, sean aquellos que desde siempre han sido el nexo de la familia y el niño con la escuela: los profesores. Si el modelo de las escuelas efectivas muestra que estas escuelas tienen una alta participación de las comunidades, y en especial de los padres, cabe preguntarse si los profesores de estas escuelas están haciendo algo especial para lograr dicho nivel de involucramiento, o incluso, si más allá de sus acciones, estos profesores tienen características que faciliten la inclusión de las familias a través del establecimiento de condiciones físicas y relacionales óptimas.

Si se logra identificar que características favorecen la participación, sería posible promover estas características en los docentes en ejercicio o incluso en la formación inicial, pues permitiría abrir la puerta a un poderoso aliado en la búsqueda de calidad en el proceso educativo. Sin embargo, las características posibles son muchas, por tanto se ha decidido iniciar por aquella de más amplio efecto en los comportamientos de los profesores: sus valores, ya que su influencia abarca tanto los pensamientos, afectos y comportamientos de los profesores, y están íntimamente vinculados con aquello que estos valoran, desean y por tanto buscan activamente.

### *Valores y participación*

Ya se mencionó que la coincidencia de valores hogar – escuela es un aspecto influyente en la relación de estos actores en el proceso educa-

tivo, pues la concordancia facilita la participación de los padres y las diferencias la dificultan (Navarro y cols., 2000). Sin embargo, la importancia de los valores va aún más allá, pues constituyen el marco conceptual de lo que las personas consideran correcto o incorrecto, deseable o indeseable (Puig, 1996); lo cual conduce a reconocer la jerarquía valórica del pedagogo como una característica de importancia potencial dentro de la relación profesor-apoderado, ya que tiñe la relación de ambos actores, influyendo en la concordancia entre las visiones de mundo de éstos (Brinkmann & Bizama, 2000) y en la forma en que el profesor evalúa y encausa la relación con los apoderados.

Conceptualmente, se entiende a los valores como conceptos o creencias jerarquizables, transituacionales, relacionados con objetivos terminales o instrumentales que expresan intereses individuales, colectivos o mixtos, y que son considerados por el individuo como principios rectores de la propia vida (Brinkmann & Bizama, 2000). Dentro de la perspectiva motivacional de Batson, Ahmad y Tsang (2003), serían preferencias relativas que llevarían a preferir consistentemente un estado por sobre otro –siempre y cuando las otras variables influyentes se mantengan inalteradas –, de forma que al percibirse una amenaza hacia el estado valorado o presentarse la posibilidad de alcanzarlo, se despertarían fuerzas orientadas a lograr o mantener dicho estado.

Los valores, tienen naturaleza objetiva y subjetiva y representan la relación entre un sujeto, un objeto y la circunstancia (Muñoz, 2004), surgiendo de la capacidad de los hombres para representar concientemente a través de ellos, aquellas necesidades que son requisitos universales de la existencia humana (Brinkmann & Bizama, 2000), contando además con componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que si bien se aprenden a través del medio social, son estructurados y jerarquizados de manera idiosincrásica por cada individuo (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991). Su interiorización iniciaría en la adolescencia (Cortés, 2002), aunque la adquisición de valores de manera coherente y

duradera, y de una verdadera preocupación por los demás, sería alcanzable sólo en la adultez, al lograr entender el significado de la vida humana (Kitwood, 1990). No obstante esto, pueden experimentar cambios durante toda la vida, relacionados al proceso de socialización permanente, experimentos que busquen modificarlos intencionalmente o, incluso, por acción terapéutica (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991).

Schwarz y Bilsky (1990, citados en Brinkmann y Bizama, 2000) identificaron once tipos de motivaciones que agruparían a los valores: Autodirección (búsqueda de independencia y autoconfianza, y la gratificación basada en las propias capacidades de decisión y acción), Estímulo (orientada a la emoción, la novedad y el desafío de una vida variada y excitante), Hedonismo (centrada en las necesidades orgánicas y en la búsqueda del placer asociado a su satisfacción y la gratificación sensual del sujeto), Logro (persecución de éxito personal y demostración de competencias socialmente establecidas), Poder (búsqueda de un estatus de logro y prestigio social, y el control o dominio de los otros y los recursos existentes), Seguridad (que persigue la armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones interpersonales y del sí mismo), Conformidad (restricción de acciones e impulsos potenciales que puedan alterar o dañar a otros, y/o violar las expectativas sociales), Tradición (motivada por el respeto, dedicación y aceptación de las costumbres propias de la cultura o la religión del sujeto), Espiritualidad (destinada a otorgar significado y coherencia a la vida a través de una búsqueda de armonía interior mediante la trascendencia de la realidad diaria), Benevolencia (preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos) y Universalismo (cuyo objetivo es la consecución del bienestar de todas las personas y la naturaleza en general, siendo más amplio que la Benevolencia).

En diferentes culturas, también se diferencia entre valores instrumentales o terminales, dependiendo del objetivo que persiguen: los primeros representan situaciones finales y pueden ser definidos por un sustantivo, por ejemplo, *participación*, y los valores instrumentales indi-

can un comportamiento, pudiendo denominarse por un adjetivo, por ejemplo, *participativo* (Brinkmann & Bizama, 2000).

La importancia de los valores surge de su vinculación como guía conductual de los individuos. Sin embargo, esta relación no es unívoca: Mientras más directamente se relacione un comportamiento con una meta y mientras menos alternativas disponibles existan, es más probable que ocurra cuando el valor subyacente al motivo sea activado por la amenaza y la oportunidad. De la misma manera, el comportamiento puede variar si las opciones y/o la relación con la meta final o instrumental lo hacen. La constancia de la relación con la meta, no es del comportamiento sino del motivo asociado a él (Batson y cols., 2003).

Una última diferenciación, que es relevante para entender la asociación entre valores y participación, es aquella que agrupa a los valores según los intereses a los que sirven, dependiendo si estos son individualistas o colectivistas. Ambos afanes valóricos además de ser formas de estructuración social, serían dos motivos para participar y “comprometerse” con la comunidad: La primera para obtener beneficios comunes para el grupo y la segunda motivada a obtener beneficios personales de la actividad conjunta (Batson y cols., 2003), lo que las haría teóricamente opuestas entre sí, aunque tal oposición sea cuestionada por las dificultades encontradas al vincular ciertos tipos motivacionales con el colectivismo o el individualismo (Brinkmann & Bizama, 2000).

En este marco, considerando la importancia de la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje como herramienta para lograr procesos educativos de calidad, y entendiendo que para lograrla se debe identificar aquellos factores que favorecen su instalación y mantenimiento, el presente estudio se centra en aquel actor que vincula a los padres con la escuela, y que es probablemente aquel punto de enlace que deberá aplicar toda iniciativa, nacional, institucional o incluso personal para vincular familia y escuela: el profesor.

Ante la ausencia de literatura referente a aquellas características del docente que favorecen la participación parental, se han elegido los valores como punto de partida debido al amplio grado de influencia que teóricamente tienen a nivel cognitivo, afectivo y conductual. De esta forma, el presente estudio exploratorio, como parte del proyecto DIUC 203.172.008-1.0 “Interacción Efectiva en la Comunidad Escolar: Una Contribución a la Participación de los Padres”, se plantea como objetivo general describir la jerarquía de valores presente en profesores jefes de cursos de primer año de enseñanza básica, entendida ésta según los tipos motivacionales de valores propuestos por Schwartz (Sagiv & Schwartz, 2002), y vincularla con el grado en que los docentes son percibidos por los apoderados como facilitadores de la participación de los padres en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos.

Se espera que esta investigación sirva como un aporte inicial a la identificación de características personales de los docentes que influyen en la relación familia escuela, y como información complementaria a la relevancia de los valores en la interacción familia-escuela.

Debido al carácter exploratorio de esta investigación, no se plantean hipótesis. No obstante, de acuerdo a la evidencia empírica y teórica sería esperable que sean percibidos como más facilitadores de la participación de los padres aquellos docentes que atribuyen mayor importancia al tipo motivacional de autodirección, y una menor relevancia a los tipos motivacionales de poder, seguridad, conformidad y tradición.

## MÉTODO

### *Participantes*

Se encuestó a 32 docentes que desempeñaban el rol de profesor jefes de curso en primeros años básicos de escuelas municipalizadas de Talcahuano, que fueron seleccionados median-

te un muestreo probabilístico por conglomerados de 32 escuelas municipalizadas de la zona urbana de la comuna (de un total de 37). De los participantes, 31 eran mujeres (96,9%) y 1 hombre (3,1%), con edades entre 30 y 62 años y una media de 49,63 años ( $DE = 7,57$ ). En cuanto a su formación, 26 de ellos (81,3%) refieren haber sido formados en la Universidad y 8 (18,8%) en la Escuela Normal; 19 (59,4%) reportaron tener una especialización en Enseñanza General Básica, sin mención, mientras que otros 3 (9,4%) tenían una especialización en trastornos específicos del aprendizaje, 7 (21,8%) una mención en algún subsector de aprendizaje y 3 (9,4%) sujetos no reportaron ninguna especialización. Finalmente, los sujetos informaron entre 6 y 40 años de ejercicio profesional ( $M = 25,25$ ;  $DE = 8,42$ ) y entre 1 y 33 años de ejercicio en el establecimiento donde se realizó la investigación ( $M = 14,63$ ;  $DE = 10,44$ ).

Asimismo, se encuestó a los padres y apoderados de los cursos tutelados por dichos profesores, llegándose a un total de 628 apoderados, lo que constituye un 63,43% del total de apoderados de los cursos encuestados (990 personas). Este grupo estuvo compuesto por 553 mujeres (88,3%) y 70 hombres (11,2%), con edades entre 14 y 80 años, y una media de 34,48 años ( $DE = 8,54$ ).

### *Instrumentos*

Para lograr la recolección de datos necesarios para esta investigación, se aplicó un Cuestionario de Valores (CVS) a los profesores, y una encuesta breve a los apoderados, confeccionada para el presente estudio (EP).

CVS. Para evaluar las prioridades valóricas de los docentes estudiados se eligió el cuestionario Value Survey de Schwartz y Bilsky, traducido al español y adaptado para la región por Barría, Bravo, Cortés, Vera, Yévenes y Zurita (1999). Este cuestionario, basado en la concepción de valor de Shalom Schwartz (en Brinkmann & Bizama, 2000) presenta dos listas de valores:

una de 30 valores terminales y otra de 16 valores instrumentales, los que deben ser evaluados por el encuestado según al grado de importancia que representa para él como principio guía de la propia vida, utilizando una escala de ocho alternativas, desde -1 (opuesto a mis valores) a 7 (de suprema importancia), recomendándosele a cada participante que no utilice las alternativas polares en más de dos ocasiones.

Los valores son agrupables, a su vez, en 11 dominios motivacionales (Brinkmann y Bizama, 2000): autodirección, estímulo, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, espiritualidad, benevolencia y universalismo. Sin embargo, las dificultades que ha presentado el dominio de espiritualidad han llevado a que actualmente sólo se consideren los otros diez dominios (Devos, Spini & Schwartz, 2002; Sagiv & Schwartz, 2000).

Los dominios motivacionales mostraron, a través de seis muestras, una confiabilidad interna promedio de 0,73 en universalismo, 0,68 en benevolencia, 0,49 en tradición, 0,64 en conformidad, 0,64 en seguridad, 0,66 en poder, 0,65 en logro, 0,71 en hedonismo, 0,61 en estimulación y 0,58 en autodirección (Sagiv y Schwartz, 2000).

*EP.* Con el objetivo de medir la percepción de los padres acerca del grado en que el profesor facilita su participación en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos, se diseñó un cuestionario a partir de lo extraído de Alarcón y cols. (2002), acerca del concepto de “Participación de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje”. El resultado fue un cuestionario de 4 preguntas cerradas y de autorreporte, que comienza con una definición breve del concepto de *Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje*, y de las áreas *Académica* y *No Académica*. Luego de lo anterior, exhibe 4 ítemes que preguntan a los encuestados por el grado en que perciben que el profesor facilita su participación en las áreas hogar – académica, hogar – no académica, escuela – académica y escuela – no académica, presentándose 7 alternativas de

respuesta para cada ítem, de tipo diferencial semántico, entre los polos “muy poco” (1) y “mucho” (7).

Para validar este cuestionario se utilizó una muestra piloto de 18 apoderados de niños cursando la enseñanza básica, ajenos a los establecimientos considerados en esta investigación, con los cuales se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0,87. Además el instrumento iba acompañado de una encuesta de 5 preguntas abiertas sobre la EP, en relación a su duración, extensión, comprensión y dificultad de respuesta, a partir de cuales, se realizaron correcciones menores al instrumento.

### *Procedimiento*

El encuestaje a los profesores se realizó individualmente en una sesión; en tanto, la EP se aplicó a los padres en los momentos iniciales de una reunión de apoderados. En ambos casos se les hizo una descripción previa de la participación requerida, enfatizándose el carácter voluntario y confidencial de ésta, e informando el uso de los datos a recolectar.

### *Resultados*

Al realizar los análisis, se decidió eliminar al docente de sexo masculino, por presentar resultados significativamente diferentes a los presentados por las mujeres, constituyendo un caso atípico dentro de la muestra. De esta manera se redujo las unidades de análisis a 31 profesoras (pasando de 628 a 593 apoderados) y se realizaron los análisis nuevamente.

Al analizar la confiabilidad del CVS mediante la prueba Alpha de Cronbach, su lista de valores terminales presentó un coeficiente de 0,88 y la de valores instrumentales una de 0,79. Los resultados por tipo motivacional, siguiendo la clasificación de Devos y cols. (2002), fueron de un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,47 para Poder; 0,29 para Logro; 0,34 para Hedonis-



mo; 0,52 para Estimulación; 0,19 para Autodirección; 0,81 para Universalismo; 0,47 para Benevolencia; 0,62 para Tradición; 0,29 para Conformidad, y 0,68 para Seguridad.

Finalmente, se repitió el análisis con la EP, utilizando los datos de los 628 encuestados, encontrándose un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0,81 en la Escala General de Facilitación de la Participación.

A partir de lo anterior se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el CVS (Tabla 1), agrupándose los puntajes de cada ítem en los diez tipos motivacionales defi-

nidos en Devos y cols. (2002). Cabe hacer la salvedad que en esta escala los puntajes, que en el instrumento original son jerarquizados de -1 a 7 (desde “opuesto a mis valores” hasta “de suprema importancia”), fueron recodificados en una escala de 0 a 8 para poder ser analizados. De esta forma, se encontró que Conformidad ( $M= 6,51$ ;  $DE.= ,76$ ), Benevolencia ( $M= 6,44$ ;  $DE.= ,67$ ) y Universalismo ( $M= 6,18$ ;  $DE.= ,95$ ) fueron los tipos motivacionales considerados más relevantes por los profesores de la muestra, mientras que los menos importantes para ellos fueron Hedonismo ( $M= 2,54$ ;  $DE.= 1,33$ ), Poder ( $M= 3,16$ ;  $DE.= 1,19$ ) y Estimulación ( $M= 3,50$ ;  $DE.= 1,44$ ).

TABLA 1

*Tipos Motivacionales del Cuestionario de Valores de Schwartz en Profesores*

	N	Mínimo	Máximo	Media	D. E.
Poder	31	,50	5,25	3,16	1,19
Logro	31	3,00	7,00	4,76	1,08
Hedonismo	31	,33	5,33	2,54	1,33
Estimulación	31	,67	5,67	3,50	1,44
Autodirección	31	3,60	7,20	5,68	,80
Universalismo	31	4,25	7,63	6,18	,95
Benevolencia	31	5,00	7,80	6,44	,67
Tradición	31	2,20	7,40	5,25	1,23
Conformidad	31	5,00	8,00	6,51	,76
Seguridad	31	2,80	7,20	5,47	1,16

En el caso de la EP, tanto la escala general como los ítemes presentaron una media por sobre el punto medio posible (4 puntos) tal y como se ve en la Tabla 2. De esta forma, en donde los padres y apoderados consideran que los profesores jefe de sus hijos facilita su participación en general en el proceso de enseñanza aprendizaje ( $M= 6,12$ ;  $DE.= 1,02$ ), principalmente desde la casa, esto es, en las áreas Hogar Académica ( $M= 6,35$ ;  $DE.= ,47$ ) y Hogar No Académica ( $M= 6,19$ ;  $DE.= ,51$ ). Sin embargo, la facilitación percibida de su participación en actividades dentro de la escuela es igualmente alta, presentando medias por sobre los 6 puntos

tanto en las áreas Escuela Académica ( $M= 6,05$ ;  $DE.= ,57$ ) como Escuela No Académica ( $M= 6,07$ ;  $DE.= ,46$ ).

Para explorar las relaciones entre la percepción que los padres tienen del grado en que el profesor facilita la participación de éstos en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos, y la jerarquía de valores reportada de los docentes, se decidió utilizar la prueba Chi cuadrado, debido a que los resultados de la EP no presentaron distribuciones normales lo que impedía aplicar análisis paramétricos. Para este fin, las puntuaciones del CVS, agrupadas en los 10 tipos

motivacionales, al ser continuas fueron categorizadas en dos secciones de acuerdo a su posición relativa a la mediana de la muestra, generándose un grupo Alto y uno Bajo; el mis-

mo procedimiento se realizó con las puntuaciones de las escalas de la EP y de su escala general, obtenida mediante el cálculo de la media de los ítems.

TABLA 2

*Nivel en que el profesor facilita la participación de los padres de acuerdo a la percepción de estos últimos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	D. E.
Facilitación de la Participación General	593	1,00	7,00	6,17	1,02
Facilitación Área Hogar Académica	593	4,69	7,00	6,35	,47
Facilitación Área Hogar No Académica	593	4,85	6,92	6,19	,51
Facilitación Área Escuela Académica	593	4,29	6,87	6,05	,57
Facilitación Área Escuela No académica	593	5,08	6,82	6,07	,46

A partir de este procedimiento, se encontró que las docentes que atribuyeron alta importancia al tipo motivacional de Seguridad fueron percibidas como más facilitadoras de la participación de los padres en el área Escuela – Académica ( $X^2=4,124$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,042$ ) que las que le atribuyeron baja importancia. En tanto, aquellas que atribuyeron alta importancia a la Benevolencia fueron vistas como menos facilitadoras en el área Hogar Académica ( $X^2=8,350$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,004$ ), Hogar No Académica ( $X^2=10,527$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,001$ ) y Escuela No Académica ( $X^2=6,807$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,009$ ). Asimismo, aquellos profesores que más valoran el Universalismo se ven como menos facilitadores de la participación paterna en el área Hogar Académica ( $X^2=4,308$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,038$ ). Estos resultados se muestra intrigantes, pues a diferencia de lo que se esperaba intuitivamente, los profesores que más valoran los tipos motivacionales altruistas serían quienes menos facilitan que los padres participen en casi todas las áreas.

Por otro lado, los padres consideraron que facilitaban menos la participación en el área Hogar No Académica aquellos profesores que atribuían alta importancia a los tipos motivacionales de Poder ( $X^2=5,272$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,022$ ) y Hedonismo ( $X^2=4,134$ ;  $gl=1$ ;

$p=0,042$ ), lo que se podría asociar a la pérdida de poder y las dificultades que podrían implicar a los profesores el dejar que los padres participen. No obstante, esta área tradicionalmente ha sido de dominio parental. ¿Qué ocurre entonces? Una posible explicación puede estar asociada a que el instrumento mide la percepción de los padres sobre el tema: De tal forma, los profesores orientados al poder y el placer podrían no facilitar la participación de los padres en ningún área, pero los padres sólo notarían esto cuando sienten que no se les deja actuar en “su propio dominio”.

Finalmente, los profesores que valoraban más el tipo motivacional de Tradición fueron vistos por los padres como los que menos facilitaban la participación en general ( $X^2=4,220$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,040$ ) y en el área Escuela No Académica ( $X^2=5,692$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,017$ ), lo que parece esperable si se considera que un profesor apegado a los modelos tradicionales de docencia, podría esperar y valorar menos que los padres se hicieran parte del proceso educativo.

## DISCUSIÓN

Los resultados del estudio mostraron que las profesoras fueron evaluadas, en general, como

altamente facilitadoras de la participación de los padres en el proceso enseñanza – aprendizaje de sus hijos, principalmente desde el hogar. Por su parte, estas docentes informaron una menor atribución de relevancia a aquellos valores vinculados con la satisfacción de necesidades personales (hedonismo, poder, estimulación), y una alta valoración de los tipos motivacionales de conformidad, benevolencia y universalismo, los cuales enfatizan el respeto y la preocupación por el bienestar del otro.

Los tipos motivacionales con una mayor importancia atribuida, podrían estar ligados a una mayor valoración social de la democracia, la igualdad y la participación como elementos esenciales de la convivencia humana, y con la introducción de estos cambios sociales dentro de los planes estatales de la educación formal. No obstante lo anterior, se debe asumir el efecto que estos mismos cambios sociales pueden tener sobre la disposición de las encuestadas a informar estos resultados, ya que los valores son altamente vulnerables a la deseabilidad social y factibles de ser racionalizados (Bastón, Kobrynowicz, Dinnerstein, Kampf & Wilson, 1997).

Este tipo de jerarquía valórica sería teóricamente facilitador de la participación, lo que haría comprensible el alto grado de facilitación percibida en las profesoras de la muestra que los apoderados informan. Sin embargo, la relación valor – facilitación no parece ser tan simple, variando según el área donde la participación se produce en intensidad y dirección.

En primer lugar, considerando que los valores no sólo orientan el juicio y la acción, sino que además se promueven (Coppelli y cols., 2003), podría esperarse que una mayor valoración de la autodirección, que apunta a la capacidad para tomar y ejercer las propias decisiones, se asociara a una mayor facilitación y estimulación de la participación parental, como una forma de promover en los padres, que estos se involucraran y tomaran parte activa y volitiva dentro de la educación de sus hijos. Sin embargo, no se encontró una relación al respecto.

Teóricamente, también era esperable que fueran evaluados como más facilitadoras aquellas docentes que le atribuyeran menos importancia a valores como el poder, que busca una posición superior en un esquema jerárquico valorado; la tradición y la conformidad, que promueven el apego a la costumbre (en este caso, la visión clásica de padres que delegan la responsabilidad de la formación del niño en la escuela), y la seguridad, que al igual que los anteriores, se inclinaría por el mantenimiento de los esquemas usuales para evitar la desestabilización. Al respecto, sí se encontró que aquellas docentes que informaron valorar más los tipos motivacionales centrados en las propias necesidades (Poder y Hedonismo), eran vistas como menos facilitadoras en el área Hogar No Académica, lo que podría ser producto de una visión focalizada en las necesidades propias y en la importancia que se otorga a las consecuencias para sí mismo, perdiéndose la perspectiva del otro, y el interés en la formación del otro dentro de aspectos que no son directamente responsabilidad docente (lo no – académico).

De igual forma, aquellos docentes que valoraban más la tradición fueron los menos facilitadores de la involucración parental de acuerdo a lo reportado por los padres tanto en general como en el área Escuela No Académica, que es de hecho, un área en la que los padres suelen ser “aceptados”; Esto abre una alerta sobre la forma en que los modelos clásicos de la educación y del rol del profesor influir en la utilidad o incluso viabilidad que el profesor ve en la participación paterna dentro de la formación de sus hijos, y por consiguiente, el grado de apertura que puede tener ante la misma.

Sin embargo, en el caso del tipo motivacional de Seguridad, contraviniendo lo esperado, aquellas docentes que lo valoraban más fueron evaluadas como más facilitadoras en el área Escuela – Académica. En este caso, visto que lo académico es ampliamente valorado, podría tratarse de una visión positiva del involucramiento de los padres como forma de asegurar un mejor resultado en el proceso educativo, lo que se asociaría a una mayor apertura a dejarlos apoyar la labor docen-

te, o incluso a una forma de difusión de responsabilidad ante eventuales resultados negativos, ya que al participar los padres del proceso, lo hacen también de la responsabilidad sobre sus resultados.

Por otro lado, aquellas docentes que atribuyeron una alta relevancia en sus vidas a los valores ligados a la Benevolencia, fueron vistas como menos facilitadoras en las áreas Hogar Académica, Hogar No Académica y Escuela No Académica, lo cual podría relacionarse con una visión asimétrica de la relación (*yo ayudo a...*), lo que dificultaría la promoción de una participación real al construir un esquema que llevaría a los docentes a trabajar por el otro y no con el otro.

El escollo que la asimetría y la defensa de jerarquías pueden presentar para el logro de una participación real, y que ya insinúan los resultados de los tipos motivacionales del Poder, Tradición y Benevolencia, parecen reiterarse con los resultados del tipo motivacional de Universalismo: La alta valoración del Universalismo que muestran las docentes vistas como menos facilitadoras, junto con respaldar el efecto negativo de una postura asistencialista y asimétrica sobre la participación (pues se basa en ser el actor del beneficio a todos los otros), también podría acentuar sospechas sobre el efecto de la deseabilidad social sobre el CVS. De hecho, aspectos como la igualdad y el bienestar común que promueve esta dimensión están directamente relacionados con la participación; pero, es posible que estemos ante docentes que refieren otorgarles alta importancia a estos valores para adecuarse a las expectativas sociales; o incluso, que valoran mucho estos preceptos, pero en realidad no los practican lo que anula su efecto

potencial sobre la participación, ya que la moralidad no es sólo cognitiva, sino también conativa (Kitwood, 1990).

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, emergen como relevantes dos aspectos relevantes en la búsqueda de facilitar la participación de los apoderados:

En primer lugar, lo relevante que puede ser para la participación de los padres que los profesores efectivamente crean que esto es posible e importante. En este sentido, parece central que los mismos profesores vean la relación familia – escuela como interacción participativa y horizontal, que respeten la contribución de cada actor del proceso, con una preocupación real por las necesidades del otro sin expectativas asistencialistas ni una búsqueda paralela de influencia o beneficios personales. Este punto es especialmente complejo en contexto como el estudiado, pues las escuelas municipalizadas en Chile atienden a los alumnos con menores recursos socioeconómicos del país, por lo que las diferencias entre profesores y familias tanto en nivel sociocultural como en estatus laboral, pueden favorecer el desbalance y la visión de estos apoderados como necesitados de apoyo o menos valiosos, y por ende las dificultades en facilitar y mantener su participación.

Y por último, también es importante el rol que tiene la tolerancia de los docentes al cambio de las prácticas educativas (y en el rol de los actores involucrados en ella) para permitir la participación de los padres sin sentir la inclusión de éstos como una amenaza o una dificultad para el desempeño docente, sino al contrario, como un apoyo necesario y permanente.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R., Araya, K., Fuentealba, V., Müller, R. & Retamal, M. (2002). *Creencias: Influencias en la Relación Familia-Escuela*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 447-465.
- Barría, V., Bravo, B., Cortés, R., Vera, P., Yévenes, M. L. & Zurita, C. (1999). *Estudio descriptivo exploratorio de la formación valórica en una muestra de estudiantes universitarios, según la teoría psicológica de los valores humanos de Shalom Schwartz*. Seminario para optar al grado de Licenciado en psicología. Universidad de Concepción.
- Batson, C. D., Ahmad, N. & Tsang, J.A. (2003). Four motives for community involvement. *Journal of Social Issues*, 58, 429-445.
- Batson, C. D., Kobrynowicz, D., Dinnerstein, J., Kampf, H. C. & Wilson, D. (1997). In a very different voice: Unmasking moral hypocrisy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1335-1348.
- Bellei, C. (2004). *Equidad educative en Chile: un debate abierto*. Chile: UNICEF.
- Brinkmann, H. & Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.
- Coppelli, K., Davidovich, M., Espina, A., González, J., Guerrero, V., Medina, R. & Salazar L. (2003). *Construcción de un instrumento para medir autoatribución de comportamientos socialmente responsables*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción.
- Cortés, A. (2002). Contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18, 11-134.
- Del Valle, L. (2002). Contextos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento: vertientes. *Revista Complutense de Educación*, 13, 161-182.
- Devos, T., Spini, D. & Schwartz, S. (2002). Conflicts among human values and trust in institutions. *British Journal of Social Psychology*, 41, 481-494.
- Fernández, M. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 145-167.
- Fernández, G. & Guerrero, S. (1996). *Documento N° 10: Espacios de Participación en la Escuela. Desde la Reflexión a la Acción*. Santiago: CIDE
- Gallardo, L. & Calisto, R. (2004). Análisis comparativo del funcionamiento y el aporte de los equipos de gestión en liceos humanístico científico y técnico profesional de la comuna de Temuco. *Visiones de la Educación*, 5, 11-19.
- García, N. (2002). La orientación educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13, 251-279.
- González, J. (1998). La participación de la comunidad y el mejoramiento de la calidad de la educación: condiciones para el cambio. *Revista de Pedagogía*, 401, 73-76.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias*, 9, 107-123.
- Hinojosa, M. (2004). La sociedad del conocimiento en el contexto nacional (Chile). *Visiones de la Educación*, 5, 21-32.
- Jiménez, J. (2002). Las tareas de la gestión escolar. En C. Figueroa & J. Jiménez (Eds.), *Globalización, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías en educación: desafíos hacia una mejor gestión*. (153 –169) Valparaíso: CENLADEC.
- Kitwood, T. (1990). *La preocupación por los demás: Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Mella, E. (2003). La Educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 107-114.
- Monti, N., Riquelme, G. & Toloza, N. (2004). La problemática de la integración escolar en las escuelas. *Visiones de la Educación*, 5, 97-104.
- Muñoz, A. (2004). Propuesta de programa de Educación en Valores para la formación inicial de profesores de la Universidad de concepción. *Visiones de la Educación*, 5, 87-96.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral. Universidad de Concepción en cooperación con Universidad de Estocolmo.
- Navarro, G., Avendaño, M., Contreras, D., Kusch, N., Leighton, B., Navarrete, M. & Sanhueza, C. (2001). El proceso de incorporación de los padres en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los hijos. *Paideia*, 30, 81-91.

- Navarro, G., González, A. & Recart, (2000). Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: Estudio exploratorio en dos escuelas municipales. *Paideia*, 28, 127-141.
- Navarro, G., Vaccari, P. & Canales, T. (2001). El concepto de Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: La Perspectiva de Agentes Comprometidos. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10, (1), 35 – 49.
- Palacios, I., Hidalgo, M. & Oliva, A. (1995). Cultura Familiar y Cultura Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.
- Pérez-Delgado, E. & García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45-65.
- Sagiv, L. & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.

**Recepción: Septiembre, 2005**

**Aceptación final: Enero, 2007**